DOCUMENT RESUME

ED 200 020 FL 012 156

AUTHOR Vaucher, Marius
TITLE Methodologie de communication, methode de communication globale et theories heuristiques dans la perspective de l'acquisition du langage (Communication Methodology, the Global Communication Method, and Heuristic Theories in the Perspective of Language Learning).
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 80
NOTE 21p.
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Bulletin CILA; n32 p60-79 1980

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Communication Research; *Comprehension; *Language Processing; Linguistic Theory; *Psycholinguistics; Second Language Learning; *Speech Communication; Teaching Methods

ABSTRACT

This study defines the notion of communication methodology, situates the context in which it operates, and concentrates on the problem of the acquisition of knowledge in general, and of language acquisition, in particular. From the notion of methodology, the study moves to the method of global communication, that is, a method comprising four elements: (1) content and context; (2) a situation that is valid for a small group of persons; (3) guidance by an instructor; and (4) discussion of the facts and ideas to insure comprehension and a critical group of the issues. The epistemological aspect of the study is concerned with a confrontation between the communication method of language learning and those psycholinguistic theories which seek to describe both the mechanisms of language-function and of language acquisition. It is claimed that a relationship exists between heuristic research, which constitutes the most recent attempt to interpret the problems relative to language function, and the method of global communication. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

CILA Bulletin No 32. Acts of the Colloquium of the Swiss Intercuniversity Commission for Applied Linguistics.

ED200020

Méthodologie de communication, méthode de communication globale et théories heuristiques dans la perspective de l'acquisition du langage

1. Introduction

Depuis les années cinquante, la notion de communication s'est imposée en tant qu'elle englobe l'aspect central des relations humaines.

Des chaires ont été fondées pour enseigner la science de la communication et pour la recherche dans ce domaine, des écoles, comme l'«Annenberg School of Communications de l'Université de Pennsylvanie», des sociétés, telles que la «National Society for the Study of Communication», s'y consacrent, des périodiques (*Journal of Communication, Communication*, etc.), de très nombreux ouvrages et autant de publications cherchent à capter les tendances et à approfondir les débats et la recherche dans cette sphère essentielle de l'activité sociale.

On peut dire que l'intérêt croissant qu'elle suscite englobe simultanément trois aspects:

- Le premier est d'ordre technologique et concerne le développement des instruments et des appareils servant à faire progresser la transmission et la réception des messages et l'utilisation qui en est faite.
- Le deuxième aspect se situe sur le plan humain où s'accumulent rapidement les théories et les résultats expérimentaux touchant les aspects sociaux et psychologiques de la communication.
- Un troisième aspect, étroitement lié aux deux premiers, concerne la recherche, la découverte et l'expérimentation de méthodologies destinées à comprendre et à rendre plus aisées les interactions humaines. C'est, en particulier, en dégageant et en utilisant les lois et les règles de communication pour atteindre un certain but qu'on parle de méthodologie de communication.

Elwood MURRAY, directeur de la «School of Speech» de l'université de Denver dans les années trente, le premier, utilisa ces termes pour qualifier la science naissante à laquelle il consacrait son activité. On trouve d'ailleurs aussi les termes de «communication en tant que méthodologie» qui indiquent bien la nature dynamique et l'aspect d'auto-alimentation (feedback) qui caractérisent le phénomène étudié[1].

1 Communication can be considered a methodology when it is used in a systematic manner to achieve specific ends. Thus when psychotherapists, speech clinicians, debaters, oral interpreters, *teachers* (c'est nous qui soulignons), or discussion leaders, for example,

FL021136

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Françoise Redard
Editor/CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Il ne faut pas s'y tromper, le mot méthodologie n'implique pas de simples préoccupations de méthodes, de techniques, de mécanismes ou d'expédients destinés à manipuler une matière dont le fond ferait l'objet d'une étude plus sérieuse. La «communication methodology» de MURRAY, c'est la communication en tant que méthodologie, en tant qu'instrument d'investigation de sa propre substance. C'est la stratégie dynamique par laquelle sont testées des méthodes destinées à faire avancer la connaissance dans ce domaine complexe s'il en est un. Méthodes et connaissances vont de pair[2].

Le champ d'investigation dont nous venons de parler peut s'analyser en plusieurs aspects qui vont des échanges informels de messages de la vie courante à des échanges diversifiés, tels que discussions ou débats dirigés, de la langue normale aux phénomènes pathologiques, de la pratique de la langue sous toutes ses formes à son enseignement et son acquisition. A ces différents titres, la méthodologie de communication intéresse le linguiste, le sociologue, le spécialiste des relations humaines, le spécialiste en orthophonie, le psychiatre, le traducteur, l'interprète, l'orateur, etc. et enfin les enseignants dont l'acquisition de connaissances (les langues en font naturellement partie) par leurs étudiants est la préoccupation majeure.

2. Méthodologie de communication et acquisition des connaissances, en particulier linguistiques

a) Généralités

Il résulte d'une étude expérimentale, faite par le professeur Paul RICHARD à l'université du Nord-Ouest aux Etats-Unis, qu'il suffit aux étudiants de quelques heures de travail en groupe pour acquérir une compréhension de base des problèmes faisant l'objet des cours et que la matière mémorisée en six mois de cette façon par un étudiant moyen dépasse quantativement de 56% celle qu'il acquiert en assistant à des cours ex cathedra[3].

attempt to fulfill their roles by following principles, they are using communication as a methodology. Johnnye AKIN et ses co-éditeurs (1979): *Language Behavior, a Book of Readings in Communication*. The Hague-Paris, Mouton, 17.

2 Thus to ask «Is «content» or «method» more important?», is the precise equivalent of asking «Is the ocean deep or wet?». The answer to both questions is yes. O.R. BOSTRAGER (1965): *Moral and Spiritual Values in the Schools*. Dubecque, Wm.C. Braun Company, chap. 9.

3 *Language Behavior*, 1970, 189–190.

Dans un article destiné à apporter une contribution à l'étude de la notion de communication, Ruppert L. CORTRIGHT de l'université de Wayne souligne que très longtemps l'on a sous-estimé grossièrement la capacité potentielle du cerveau humain d'apprendre et il considère que l'environnement est un élément décisif du processus d'apprentissage. Il précise sa pensée en disant qu'il faut créer les conditions permettant de penser de façon coopérative. Nous savons, dit-il, que tout apprentissage est un processus actif. Sa mise en oeuvre sous une forme coactive en augmentera l'efficacité. La recherche scientifique a démontré ce que l'observation par les enseignants avait déjà permis de constater, que l'étude par la discussion est plus efficace que l'enseignement dans le sens maître-élève et ceci non seulement en ce qui concerne la motivation, mais aussi en matière de mémorisation à court et à long terme. Il poursuit sa démonstration en postulant que des efforts faits en vue d'acquérir des compétences de discussion seront en même temps des efforts permettant d'acquérir et de développer la faculté de penser et conclut que la *discussion* (c'est nous qui soulignons) est dans toute l'acception du terme un moyen d'apprendre.

Cette vérité n'a pas échappé aux praticiens et aux chercheurs dans leurs différents domaines et il est apparu le besoin de recherches orientées vers la communication en tant que méthode d'acquisition des connaissances. A côté des méthodologistes de communication[4] sont apparus les sociométristes dont la spécialité, la sociométrie, consiste à fournir aux premiers une recherche et des méthodes propres à renforcer l'efficacité du travail en groupes[5].

b) Groupes macroscopiques et groupes restreints

Les spécialistes de la communication – que les Américains nomment «communication scholars» – qui ont une orientation sociologique et ceux qui ont été influencés par les résultats obtenus par des recherches cliniques, ont choisi le groupe restreint (small group) en tant que cadre privilégié des réactions individuelles et interpersonnelles[6]. Les auteurs

4 The specialist in communication methodology is primarily a scholar who engages in communication study and research. ... the communication methodologist... is a social engineer who is interested not only in understanding but in implementation. *Language Behavior*, 1970, 17 and 136.

5 Set A. FESSENDEN (1970): *Using Sociometry to Discover Intra-Group Relationships*, *Language Behavior*, 188–203.

6 The small-group methodologist is not just a technician with a bag full of techniques and gimmicks. He is a scholar, well grounded in small-group theory and research. *Language Behavior*, 1970, 133.

s'accordent pour dire que si le chercheur dans le domaine de la communication est libre de se spécialiser, par exemple dans celui du langage, il doit dans tous les cas se pénétrer de la littérature touchant les groupes restreints et ne doit pas ignorer les découvertes et les méthodes des chercheurs et des praticiens opérant à ce niveau[7].

Kim GIFFIN, professeur de communication par la parole (speech communication) et directeur du centre de recherches en communication de l'université de Kansas, en est un excellent exemple. Dans une étude intitulée «The Study of Speech Communication in Small-Group Research», Kim GIFFIN, abordant l'analyse des phénomènes de communication et de langage, affirme d'abord que l'étude de la communication par la parole à l'intérieur de groupes macroscopiques est un aspect important de ce genre d'étude et constitue le complément nécessaire d'une étude microscopique. Mais cette dernière est pour lui fondamentale[8]. Il montre ensuite la complexité des variables intervenant dans les petits groupes et il affirme que l'effort principal du chercheur est d'en faire une synthèse devant être utilisée comme hypothèse de travail. Sans entrer dans les détails, nous retiendrons que son étude montre à l'évidence que le langage manifesté sous la forme de discours est une faculté humaine qui, si elle n'est pas absolument fondue avec le contexte dans lequel elle s'acquiert et se manifeste, est néanmoins profondément enracinée en lui et ceci en raison du fait que la notion de communication s'interprète dans un sens large en tant qu'interaction où entrent, à côté de la parole, les gestes et les attitudes et où l'environnement joue un rôle[9]. Cette vision du phénomène de communication est celle du «holism», c'est-à-dire une vision qui cherche à englober les éléments du problème dans leur complexité et interaction.

7 The increasing amount of research which analyses behavior in small groups is so great that it cannot be overlooked by any careful student of the ways in which people talk with people. Kim GRIFFIN (1970): «The Study of Speech Communication in Small-Group Research», *Language Behavior*, 138.

8 Any student of speech communication, in fact, neglects small-group research only at his peril. *Language Behavior*, 1970, 138.

9 ... there is a very great tendency for small-group researchers to use the term «communication» to refer to only a part of the entire interaction process, i.e. to refer to the amount of verbal message-sending and types of messages sent, and to treat the other broad communication dimensions. ... as variables separate from message-sending. ... One must not only know the whole of the «message», one must also be able to relate it to the pattern of behavior, personality, situation, and even culture with which it is surrounded. Dean C. BARNLUND: «A Transactional Model of Communication», *Language Behavior*, 1970, 143 and 43.

c) Groupes restreints et approche didactique de l'acquisition du langage

Nous avons vu qu'une méthodologie de communication est une stratégie qui vise à définir et à atteindre certains buts dans le domaine de la communication. Nous avons fait ressortir que les auteurs s'accordent pour voir dans le groupe restreint un champ d'investigation, d'expérimentation et d'acquisition de compétences de communication et que les buts visés et les compétences en question vont des domaines sociologiques à ceux de la linguistique en passant par une série d'autres domaines, tels que psychologie, pathologie et ceux de l'utilisation professionnelle de compétences de communication.

Examinons maintenant la question de savoir si, dans le domaine particulier de l'acquisition du langage et, partant, de son enseignement, une méthodologie de communication adéquate peut, dans le cadre du groupe restreint, apporter une contribution à la création et à la mise en oeuvre des structures profondes et superficielles du langage.

En conclusion d'une série d'articles rédigés par des psycholinguistes et centrés sur les notions de compréhension du langage et d'acquisition de connaissances générales par le langage, Roy O. FREEDLE et John B. CARROLL[10] émettent la critique que les auteurs du recueil, tout en soulignant les phénomènes de compréhension et d'acquisition des connaissances par le langage, n'ont pas prêté assez d'attention au processus d'acquisition de compétences linguistiques qui en est une conséquence directe. FREEDLE et CARROLL définissent ensuite explicitement et clairement les contingences, à leur avis nécessaires, qui doivent prévaloir lors de l'acquisition efficace de compétences linguistiques:

«. . . il est évident que la compétence linguistique ne se développe que si l'individu est exposé pendant de longues périodes à un contenu (idées, faits) graduellement plus difficile; . . . l'individu sera capable d'utiliser ce contenu comme un matériel de base pour augmenter non seulement ses connaissances générales et ses capacités de compréhension, mais aussi ses compétences linguistiques. Dans une mesure appréciable, le contenu même conférera au «communicant» de nouvelles connaissances lexicologiques, lui fera assimiler de nouvelles significations et de nouvelles structures syntaxiques complexes. Mais il peut aussi être aidé par des instructions dont le but est de faciliter la compréhension du contenu, par l'examen de la terminologie et par la discussion du contenu».

10 *Reflections, Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge* (1972). Washington D.C., V.H. Winston and Sons, 359–368.

Il est intéressant de noter que la conclusion d'une étude méthodologique qui entend décrire comment fonctionnent les mécanismes du langage dans les phénomènes de compréhension et d'acquisition des connaissances en général mène, dans les dernières pages d'un important volume, à poser un certain nombre de principes constituant la base d'une méthode de communication dont l'objet serait l'étude et l'acquisition du langage. Or, ces principes paraissent tout à fait logiques. Néanmoins, il faut dire que, pour toute une série de raisons, les linguistes ne parviennent que très rarement à les formuler et que s'ils le font, c'est généralement par la bande, comme c'est le cas pour FREEDLE et CARROLL.

Disons, en un mot, que ces principes sont basés sur des situations de communication telles qu'elles peuvent se présenter dans la vie pratique ou telles qu'une méthode adéquate de communication peut les mettre en oeuvre. Et c'est même, d'ailleurs, à une situation didactique que font allusion FREEDLE et CARROLL lorsqu'ils parlent d'«instructions dont le but est de faciliter la compréhension du contenu... l'examen de la terminologie et la discussion du contenu».

Pour mettre en lumière combien cette approche de l'acquisition des connaissances générales et de la langue en particulier a, jusqu'à ces tout derniers temps, été peut familière aux linguistes, il suffit de voir la façon, à notre avis formelle et restrictive, dont STICHT, ROTHKOPF et FRASE (dans l'ouvrage cité) entendent renforcer l'attention et la motivation accompagnant une activité de lecture et d'écoute. Ils proposent des techniques de manipulation de textes, des questions subsidiaires, des tests, etc. Commentant ces procédés, FREEDLE et CARROLL se déclarent d'accord que toute technique qui éveille l'intérêt de l'étudiant et l'aide à se sentir concerné (to care), va dans le sens d'un renforcement de la motivation et donc de l'efficacité dans l'acquisition des connaissances. De même, ils concèdent que la compréhension est renforcée lorsque l'étudiant se rend compte qu'il *peut* répondre à des questions avec succès, mais FREEDLE et CARROLL ne reprennent pas, à ce propos, leur idée de créer un environnement de communication et d'appliquer une méthode adéquate. On voit donc combien sont timides les tentatives de créer les conditions de l'acquisition aussi bien des connaissances générales que du langage lui-même, l'approche restant dans la ligne traditionnelle des analyses linguistiques. C'est celle de H.G. WIDDOWSON dans son ouvrage *Teaching Language as Communication*[11] où les situations de communication sont essentiellement inhérentes aux phrases et aux

11 Oxford University Press, 1978.

textes. Elles sont utilisées à l'aide de tout un arsenal de questions, basées sur une analyse linguistique ingénieuse, c'est vrai, mais complexe, exploitant au maximum la logique interne du contenu. Les résultats qui peuvent être obtenus par cette méthode de communication particulière relèvent d'un formalisme assez pesant qui serait intolérable au niveau universitaire[12].

Avant de passer en revue les éléments de la situation de communication décrite par FREEDLE et CARROLL pour pouvoir, ensuite, exposer la méthode de communication pour l'acquisition du langage à laquelle ils servent de base, clarifions la distinction qu'il est utile d'opérer entre méthodologie et méthode. Comment ces termes se situent-ils l'un par rapport à l'autre? Le premier terme inclut le second en ce sens qu'une méthode de communication, si elle met en oeuvre des principes méthodologiques par des techniques appropriées, reste néanmoins essentiellement ancrée dans la méthodologie dont les préoccupations épistémologiques et de recherche fournissent à la méthode l'élément dynamique lui permettant d'évoluer. Il apparaît donc que les deux notions s'articulent étroitement, tout en agissant l'une sur l'autre.

Quels sont maintenant les éléments de la situation de communication que FREEDLE et CARROLL suggèrent d'ériger en méthode d'acquisition du langage? L'élément fondamental est celui du *contenu* du message à communiquer, ou mieux d'un ensemble de connaissances (materials) qui font l'objet de communication dans un cas particulier ou d'utilisation en vue de communication. Un deuxième élément est celui de *compréhension* auquel il faut lier le problème *lexicologique* et celui des *structures syntaxiques* dont l'assimilation est facilitée par des *instructions* et l'acquisition active assurée par la *discussion* du contenu. Il va de soi que la réunion des éléments que nous venons de citer ne peut se produire que lorsqu'une dernière condition de la situation de communication est remplie, nous voulons parler de celle de la participation d'un *groupe restreint* au processus de communication.

La réunion et l'intervention harmonieuse des éléments cités est l'objet d'une méthode de communication *sui generis*. Nous l'avons qualifiée de *globale* considérant que *tous* les éléments d'une situation de communication y sont réunis[13]. Elle l'est aussi, ainsi que nous le verrons, par la

12 WIDDOWSON H.G.: *Teaching Language as Communication. Bulletin CIL* 4.29. Neuchâtel, 1979, compte rendu de M. VAUCHER.

13 Henry HARRIS désigne une telle situation de communication par les termes «Total Situation». Il fait de sa compréhension «totale» une condition essentielle de toute communication normale. *The Group Approach to Leadership Testing*. London, Routeledge and Kegan Paul.

sollicitation intégrale des mécanismes psycholinguistiques de compréhension, d'expression et d'acquisition du langage qu'elle implique. Nous avons voulu démontrer, en puisant les éléments de la méthode dans les conclusions d'une étude de FREEDLE et CARROLL consacrée à la méthodologie de communication, qu'elle est fondée sur la base vivante de la recherche dans son domaine. Nous pensons qu'à ce titre aussi elle mérite le nom de méthode de communication globale.

Dans le prochain chapitre, nous allons décrire cette méthode qui a été expérimentée et adaptée toujours plus étroitement au processus complexe de communication[14]. Nous confronterons ensuite les principes sur lesquels elle repose avec les grandes tendances de la recherche psycholinguistique.

3. Méthode de communication globale et tendances psycholinguistiques

a) Description de la méthode de communication globale

Cette méthode s'inscrit donc dans une méthodologie de communication en tant qu'elle se base sur un instrument et une stratégie d'analyse et de recherche dans le domaine où elle opère. Ses aspects théoriques et pratiques, comme d'ailleurs ses techniques d'application, sont donc liés à un cadre scientifique et dynamique et sont susceptibles d'adaptation et de développement. La méthode consiste d'abord à réunir dans toute la mesure du possible les éléments que nous avons relevés plus haut et qui constituent les conditions types d'une *situation de communication*. Cherchons à en préciser les caractéristiques:

Il y a en premier lieu le *contenu* des messages émis et reçus dans cette situation de communication. C'est par la nature du contenu, l'expérience le démontre amplement, que se mesure le caractère authentique de la méthode. Non seulement il faut que les termes utilisés se réfèrent formellement à une matière où il s'agit d'acquérir une compétence de communication (compréhension de la matière et faculté de l'appréhender et de l'exprimer par le langage), mais encore faut-il qu'un contexte de référence soit nécessaire pour sa compréhension et que *l'étude et la connaissance du contexte* soient parties intégrantes de la méthode.

14 C'est la méthode créée et expérimentée à l'Ecole des hautes études commerciales de l'Université de Lausanne pour l'enseignement d'une langue seconde. Elle a été exposée dans «La méthode de communication pour l'enseignement de l'anglais économique en tant que cours d'expression orale». *Bulletin CILA 18*. Neuchâtel, 1973, 59–68.

Il va sans dire que le contenu et le contexte, constituant déjà un ensemble de connaissances, doivent eux-mêmes s'inscrire dans un *cadre plus général de connaissances et d'intérêts* où le «communicant» a déjà des compétences ou cherche à en acquérir.

Un deuxième élément consiste dans le fait que la situation de communication vaudra pour un *groupe restreint* de personnes qui pourront, ainsi, nous dirons même qui *devront* jouer un rôle actif de premier plan et se trouveront donc engagées dans une procédure d'émission et de réception des messages.

Un troisième élément, c'est l'intervention du maître qui doit à la fois se limiter à *guider* le processus de communication et l'*intensifier* par des «instructions» consistant à permettre une pleine compréhension des messages, en particulier par un examen *lexicologique et syntaxique* guidé et par des questions sur le contenu.

Un quatrième élément essentiel est celui de la *discussion* des faits et des idées du contenu qui démontrera le degré de compréhension auquel sont parvenus les participants, leur faculté de prendre une position critique par rapport à ces faits et ces idées et de lier le contenu à d'autres matières du cadre général de connaissances et d'intérêts par des commentaires ou des digressions.

La procédure générale suivie pour la mise en oeuvre de la méthode est en principe la suivante[15]:

a) Une séquence d'information:
- audition ou lecture d'un passage relativement court d'un ouvrage, d'une monographie, d'un article,
- conférence ou exposé[16],

dans les deux cas, il s'agira d'une matière liée plus ou moins étroitement à un contexte économique au sens large;

b) Deux séquences de compréhension:
- une séquence de discussion lexicologique et syntaxique dont le but est d'éclairer le passage ou l'exposé et de faire acquérir le goût de l'expression correcte;
- une séquence où les participants cherchent à rapporter le sens et l'esprit du passage ou de l'exposé en y ajoutant leurs commentaires;

15. M. Vaucher: «Le cours d'anglais économique de l'Ecole des hautes études commerciales est devenu un cours pluridisciplinaire», *Bulletin CILA* 25, Neuchâtel, 1977, 43–46.

16. Durée approximative vingt minutes, présentation en général par deux étudiants qui exposent d'abord le sujet et prennent ensuite des positions contradictoires sur le fond.

c) Une séquence de discussion où les participants peuvent exercer leur faculté d'intervenir dans un débat au titre qu'ils auront choisi, les limites à respecter étant naturellement celles de la logique.

L'enseignant et les étudiants, formant un groupe restreint, sont réunis autour d'une table de conférence. Toutes leurs interventions sont recueillies par des microphones suspendus et ceci dans un double but:
- léger renforcement de la voix (1 seul écouteur par étudiant) et autocontrôle de la performance (principe de la méthode audio-active);
- enregistrement ininterrompu des performances.

Quel est le but de l'enregistrement? La logique de la méthode de communication veut que le processus de communication – sauf en ce qui concerne la première séquence, b) – ne soit interrompu par des interventions concernant des questions de langage ou toute autre question de forme[17] qu'après une séquence telle que celles que nous venons de décrire ou une sous-séquence constituant une performance logiquement séparable par son unité de contenu. Un dispositif simple permet à l'enseignant d'imprimer sur la bande magnétique des impulsions situant des points linguistiques ou de forme qu'il désire relever et commenter seul ou avec l'aide des étudiants. A la fin des séquences, il peut rejouer les passages choisis grâce à un mécanisme électronique qui permet de les retrouver rapidement et les cadre automatiquement dans leur contexte.

Une méthode telle que celle que nous venons de décrire se prête à l'acquisition d'une langue seconde aussi bien qu'à celle de sa langue maternelle. Nous l'avons démontré à plusieurs reprises en acceptant dans nos cours d'anglais économique et des affaires des étudiants de langue maternelle anglaise qui cherchent à améliorer leurs compétences linguistiques et à les spécialiser dans le domaine économique.

Il faut relever un autre aspect extrêmement important de la méthode, c'est celui de permettre l'acquisition de compétences de communication. Comme nous l'avons relevé, de telles compétences résultent de la compréhension de la matière, de la faculté de l'appréhender et de l'exprimer par le langage. Cette dernière faculté va de la simple capacité descriptive à celles d'analyse, de synthèse et enfin à celle, supérieure, de création[18].La mise en oeuvre concertée de ces facultés par la méthode de communication globale les exerce et les développe.

17 Les questions de fond sont, en général, partie intégrante des séquences et tout participant est libre d'intervenir.

18 La situation de communication a été exploitée dans le but spécifique de stimuler ces facultés, en particulier la faculté créatrice, par des techniques telles que «reflective-thinking», «Brainstorming», etc.

Nous verrons, dans la dernière partie de notre exposé[19], que les nouvelles théories linguistiques associent de très près langage et connaissances dans une approche synthétique. Elles postulent donc la condition que le langage s'acquiert en même temps que les connaissances du monde s'organisent en système mental. Faire fonctionner ce système par une méthode globale pour y fixer les compétences linguistiques, c'est en même temps acquérir et exercer les facultés qui lui sont inhérentes. La méthode constitue, d'autre part, un cadre dont la souplesse permet de pondérer l'accent sur les aspects de l'acquisition du langage et des compétences de communication selon des critères dictés par les besoins pédagogiques.

Il est évident qu'une telle méthode ne doit pas s'enfermer dans des procédures contraignantes et que son essence est de s'adapter au processus même de communication. Ce n'est pas notre objet ici d'entrer dans davantage de détails techniques d'application ni de montrer comment se résout en pratique la délicate question de doser les interventions du maître pour faire correspondre dans le processus de communication ce que le langage non spécialisé appelle le «fond» et la «forme», c'est-à-dire en linguistique signifié et signifiant (dans un sens non restreint aux seuls signes linguistiques). Nous renvoyons à cet égard notre lecteur aux publications citées.

Connaissant les principes régissant la méthode de communication globale, nous pouvons aborder maintenant la question faisant l'objet de la dernière partie de notre exposé, celle de la correspondance d'une telle méthode avec les théories psycholinguistiques récentes.

b) Le behaviorisme

Avec Ferdinand DE SAUSSURE, dans les années vingt, la linguistique rompait ses liens avec la psychologie au moment où cette dernière abandonnait le mentalisme pour une étude des comportements, le behaviorisme, dont l'aspect objectiviste a influencé la linguistique américaine en particulier. On a cru qu'on pouvait réduire l'acquisition du langage à un système d'habitudes créées par des signaux et des réponses à ces signaux. Mais un tel système ne peut pas expliquer la complexité du langage dans ses organisations syntaxiques et sémantiques[20]. Citons François BRESSON et Georges VIGNAUX dans leur critique du behaviorisme linguistique, en

19 Chapitre 3, section d).

20 None of the «push-pull» models take account of the self-organizing aspect of the organism, of interpersonal encounters, of organization. Lee THAYER: «On Theory-Building in Communication», *Language Behavior*, 1970, 39.

particulier de l'une de ses formes évoluées, la théorie de la médiation[21]: «. . . la notion de signification est de nouveau confondue avec la relation de signe à référent, et même plus étroitement à la relation d'«étiquette» à chose étiquetée (labeling)».

Point n'est besoin d'une longue démonstration pour montrer qu'une méthode de communication, telle que celle que nous avons décrite, est un instrument beaucoup plus complexe que les techniques d'acquisition de «réflexes» linguistiques qu'on peut imaginer pour faire assimiler le langage dans le cadre de théories béhavioristes. Il suffirait, selon ces théories, de situations simples permettant de fixer la relation de signe à référent, d'étiquette à chose étiquetée, pour couvrir le domaine du langage et faire acquérir des compétences linguistiques. L'inefficacité d'une pareille technique et de techniques similaires a été démontrée en théorie comme en pratique. Tout système pédagogique dérivé de théories behavioristes se situera donc, par son aspect formel et restrictif, en dehors d'une méthode globale de communication.

c) La théorie mathématique de la communication et les grammaires génératives

On a vu que le principal défaut des théories béhavioristes était qu'elles ne font pas appel à des systèmes d'organisation du langage et ne peuvent décrire qu'une très petite partie de la langue. Ce sont les psycholinguistes qui, avec Claude SHANNON, ont ouvert la voie vers les notions de codage et de décodage qui impliquent des structures. Ainsi SHANNON a exposé, en 1949, une théorie mathématique de la communication où trois aspects de son ouvrage ont donné lieu à trois lignées de travaux: le schéma des systèmes de communication et la notion de code, la mesure de la quantité d'information, la notion d'automate fini. Cette dernière approche a été critiquée par CHOMSKY qui a montré que les grammaires d'automates finis étaient inadéquates pour construire les langues naturelles. A la place, il développe la notion de grammaire générative et transformationnelle. Laissons parler François BRESSON et Georges VIGNAUX[22]:

«On s'aperçoit que les phrases s'engendrent à deux niveaux: un premier automate (premier système de règles) décrit la *génération* d'une «phrase-*noyau*» (il s'agit d'une grammaire qui tient non seulement compte des contraintes à gauche, mais aussi des contraintes à droite et

21 *Le Langage*, «Les dictionnaires du savoir moderne», CEPL, Paris, 1973, 408.
22 Ibid., 413 et 415.

de l'*auto-enchâssement*); un second automate applique une série de «transformations» à ces phrases-noyaux. Ce système permet de conserver le trait de parenté intuitivement reconnu à des phrases telles que: Pierre vient-il? Pierre vient, Pierre est venu, la venue de Pierre, etc. Les «transformations» conservent invariantes certaines propriétés (sémantiques) de la structure de base.

La description d'un langage par des automates qui engendrent ou reconnaissent des énoncés était familière depuis les travaux du mathématicien et logicien TURING qui avait inventé cette procédure pour définir en mathématique la notion de calculabilité, mais CHOMSKY allait donner un autre sens à la notion d'engendrement des phrases en introduisant les notions de *compétence* et de *performance*, et par là allait être à l'origine de toute une série de recherches en psycholinguistique, ainsi que d'une redéfinition de cette discipline... On comprend alors pourquoi CHOMSKY ne pouvait se satisfaire des tentatives des psychologues pour expliquer le langage à l'aide d'une théorie de l'apprentissage associatif stimulus-réponse. Même les essais les plus complexes des médiationnistes reposaient sur l'analyse des régularités dans les séquences d'éléments du langage (phonèmes, monèmes, syntagmes, phrases) comme «produits» et non sur la description d'un système formel de règles génératrices. Le langage y était ramené à un système d'habitudes, non à la nécessité d'une compétence... C'est ce que CHOMSKY établit avec rigueur dans la critique, qu'il publia en 1969, de l'ouvrage *Le comportement verbal* du psychologue Burrhus F. SKINNER[23]».

Les résultats des recherches de CHOMSKY ont d'abord été fort encourageants. Les modèles de dérivation obtenus par la grammaire générative et transformationnelle semblaient correspondre à des réalités psychologiques. Il a paru possible de transposer directement l'analyse linguistique dans l'analyse psychologique. L'enseignement a fait ample usage des algorithmes de cette grammaire sur la base de l'hypothèse que tout exercice qui mettrait en oeuvre, par la performance, les mécanismes génératifs et transformationnels correspondants permettrait d'acquérir des connaissances ou compétences linguistiques de la façon la plus scientifique et naturelle à la fois.

Toutes méthodes basées sur les hypothèses de CHOMSKY et de son école sont évidemment, de nouveau, essentiellement différentes de la méthode de communication globale que nous avons décrite. Les méthodes et les techniques génératives et transformationnelles se caractérisent

23 B.F. SKINNER (1957): *Verbal Behavior*. New York, Appleton Century Crofts. N. CHOMSKY, Un compte rendu du comportement verbal de B.F. SKINNER, *Language* 35:1, 1959, 26–57.

par une rigueur formelle qui restreint le contenu à très peu de chose, le développement sémantique restant lié à une logique mathématique interne excluant la notion de communication dans le sens situationnel et global que nous lui avons donné[24]. Malgré l'ingéniosité très grande dont font preuve les adeptes de ces méthodes pour introduire des éléments vivants et dynamiques dans les techniques d'enseignement utilisées (alors que la méthode l'exclut par nature), les résultats sont peu encourageants. Le défaut de motivation et d'intérêt et le système de mémorisation réflexe, conséquences d'un formalisme foncier, sont des obstacles considérables.

Ainsi que nous l'avons laissé entendre, après les premiers succès des hypothèses génératives et transformationnelles, sont venues les déceptions causées par des expériences plus poussées qui ont démontré que les prédictions que l'on pouvait faire en transposant l'analyse linguistique dans l'analyse psychologique étaient souvent contredites. On ne peut pas reconstruire la compétence linguistique à travers la performance, c'est-à-dire décrire les mécanismes psycholcgiques de la compréhension et de la production du langage en appliquant à la performance une analyse algorithmique. A fortiori est-il précaire de vouloir faire acquérir une compétence linguistique par une méthode basée sur une telle analyse[25].

d) La théorie des heuristiques

C'est un pas considérable qu'a franchi la psycholinguistique en cherchant à dépasser les grammaires structuralistes, distributionnelles[26], génératives. La recherche expérimentale, dans toutes les sciences modernes, découvre graduellement au chercheur la complexité de l'objet de ses travaux. Il doit, par étapes, reconstruire sa vision des choses et chercher à tenir compte d'une description plus précise et plus complexe de la réalité.

24 Les phénomènes syntaxiques (que décrit CHOMSKY) appartiennent, selon lui, à un niveau spécifique et autonome distinct, d'une part, de la morphologie et de la phonologie, d'autre part, de la sémantique (une phrase peut être bien formée syntaxiquement, mais dépourvue de signification). C. FUCHS et P. LE GOFFIC (1975): *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris, classiques Hachette.

25 Les mêmes critiques peuvent être adressées aux linguistes dits structuralistes, continuateurs de de SAUSSURE en Europe et aux distributionnalistes américains. L'analyse distributionnelle, par exemple, ne permet pas de savoir ce que le texte dit, mais détermine comment il le dit. Ibid. 67.

26 On peut décrire toute langue par une structure distributionnelle, c'est-à-dire par l'occurrence des parties (et, en dernière analyse, des sons) relativement les unes aux autres et cette description n'exige pas qu'on fasse appel à d'autres caractéristiques, telles que l'histoire ou le *sens* (c'est nous qui soulignons). «Discourse Analyses». *Language* 28, 1952.

Le problème posé au psycholinguiste par l'observation des phénomènes de compréhension et de production du langage à la lumière des théories génératives, était celui d'incorporer l'aspect sémantique dans le cadre fourni par ces théories et les théories analogues. Dans les processus de génération et de transformation décrits en termes d'analyse syntaxique, il fallait, pour chercher à cerner de plus près la réalité, faire entrer des éléments ou des structures sémantiques qui sont la clé des structures profondes (syntaxico-sémantiques) de la compréhension et de la production du langage.

Il s'agit là, néanmoins, d'un problème très délicat. En effet, comme le disent François BRESSON et Georges VIGNAUX dans l'ouvrage cité: «... les théories sémantiques sont bien loin d'avoir la rigueur des théories syntaxiques». Jusqu'ici, toutes les tentatives d'analyser la phrase et surtout le discours – approches lexicologique, syntaxique, énonciative – ont souffert de formalisme linguistique que de timides références sémantiques ne font qu'affaiblir. C'est ce qu'exprime Dominique MAINGUENEAU en conclusion de l'un de ses ouvrages[27]: «Pour le moment, et certainement pour longtemps encore, l'analyse du discours est obligée de toucher un peu à tous les domaines de la linguistique sans pouvoir le faire avec une rigueur suffisante et bien souvent en jouant à l'apprenti sorcier».

Deux aspects de la compréhension et de la production du langage font l'objet d'investigations particulières de la part de la recherche qui s'efforce d'harmoniser des domaines linguistiques le plus souvent séparés et d'observer et de décrire les phénomènes globalement. Un cadre privilégié de cette activité scientifique est celui de la génétique, c'est-à-dire l'étude du développement linguistique et cognitif de l'enfant[28]. Mais c'est aussi dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde que se manifeste cette approche[29].

Pour sortir de l'impasse que constituent les solutions essentiellement syntaxiques ou grammaticales, il est devenu nécessaire d'adopter des stratégies expérimentales, pragmatiques, pour procéder à des investigations tenant compte de processus psycholinguistiques réels et, naturellement, de leur aspect sémantique. Les chercheurs ont, en conséquence,

27 *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, problèmes et perspectives*». Langue, linguistique, communication». Paris, Hachette, 1976, 184.

28 Toutes ces manifestations des débuts de la représentation ont été considérées par Jean PIAGET comme traduisant l'apparition d'une fonction sémiotique (donc également sémantique), condition nécessaire... de l'activité langagière. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.

29 F. BRESSON & G. VIGNAUX, ibid., 432–433.

modifié leur problématique et ont posé l'hypothèse que les opérations mentales se déroulent, non pas conformément à des algorithmes décrits par la grammaire générative, mais selon des procédures *heuristiques* de compréhension et de production. Si la notion d'algorithme implique l'existence de règles strictes dont l'application conduit au but recherché (théoriquement), celle d'heuristique, au contraire, se rapporte à des «procédures» permettant seulement des approximations plus ou moins satisfaisantes mais plus réalistes. La notion de compétence a passé au second plan et c'est celle de la performance et des heuristiques qui est devenue l'objet premier de la recherche.

Comme le relèvent F. BRESSON et G. VIGNAUX, beaucoup de psycholinguistes continuent de procéder à l'analyse de phrases isolées, ce qui peut naturellement se justifier, mais il n'est «plus évident alors que les heuristiques mises en oeuvre dans ces situations (phrases isolées) soient une représentation fidèle de celles que l'on met en pratique dans la production et la compréhension du discours réel: si l'on pouvait atteindre des algorithmes correspondant à la compétence, ces algorithmes seraient sans doute identiques dans les deux situations, mais ce n'est plus nécessairement le cas pour les heuristiques».

C'est exactement l'idée de MILLER, GALANTER et PRIBRAM. Ces derniers ont cherché à tracer les grandes lignes d'une approche heuristique globale en décrivant les niveaux auxquels elle se réfère. Comme le disent FREEDLE et CARROLL, ce qui est explicitement transmis dans le discours est un reflet des structures sémantiques profondes. Cherchant à en comprendre la nature, MILLER, GALANTER et PRIBRAM ont dégagé les notions d'*images* (les connaissances accumulées et organisées que l'individu a du monde et de lui-même) et de *plans* (les processus mentaux hiérarchisés qui président à l'ordre dans lequel une séquence d'opérations sera effectuée). Ce sont des stratégies ou *heuristiques* qui permettent l'organisation des aspects globaux (molar aspects) des plans, tandis que ce sont des tactiques qui décident des aspects moléculaires (molecular aspects). Les auteurs soulignent que les notions de plan et d'image ne s'excluent pas mutuellement, étant donné que les plans peuvent être appris et devenir ainsi partie du système des connaissances qu'ils appellent images[30]. Nous avons développé des explications très voisines dans une étude consacrée aux processus mentaux[31].

Les heuristiques auxquelles nous venons de nous référer constituent donc des méthodologies dont la mise en oeuvre se fera aux niveaux indi-

30 *Plans and the structure of behavior*. New York, Henry Holt, 1970, 17.

31 Marius VAUCHER: «Le processus mental d'assimilation et d'utilisation des connaissances linguistiques». *Contact 21*, 1974, 2–8.

viduels décrits, mais il va de soi qu'elle devra se dérouler dans des situations de communication. En effet, ce sont ces situations qui, par le truchement du langage, sollicitent le système des représentations mentales (images) qui permettent à l'individu de comprendre et de s'exprimer. Dans cette optique, une méthodologie de communication ayant pour but une recherche heuristique englobera donc, dans la mesure du possible, la totalité des phénomènes psycholinguistiques.

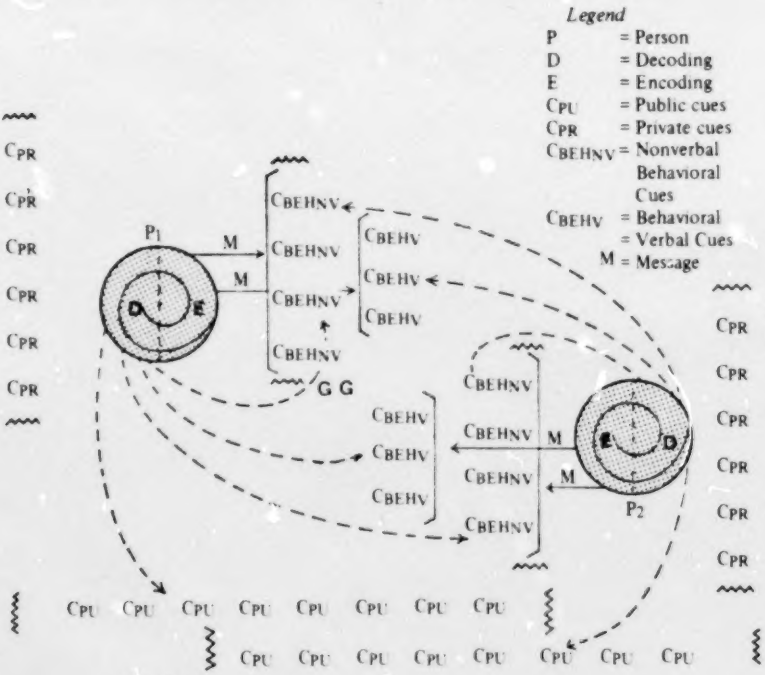
Si nous plaçons maintenant notre méthode de communication pour l'enseignement d'une langue seconde dans la perspective de cette méthodologie, nous comprenons que c'est à juste titre que nous l'avons qualifiée de «globale». Sans entrer dans les détails de l'assimilation des connaissances linguistiques que nous avons analysés et exposés dans le travail cité, nous voudrions souligner que la situation didactique doit, pour être en harmonie avec une méthodologie de communication, être en même temps une situation de communication au sens de cette méthodologie. Elle doit constituer pour l'étudiant un degré de difficulté égal à celui qu'il rencontre, aussi bien dans la vie de chaque jour qu'au niveau de ses études, lorsqu'il s'agit de penser, de comprendre et de s'exprimer. C'est par son caractère pluridisciplinaire que la méthode atteindra son plus haut degré d'efficacité. Elle conjuguera ainsi l'assimilation des connaissances générales ou spécialisées avec les connaissances linguistiques pour l'acquisition des compétences de communication. Quant aux techniques même d'enseignement, nous les avons esquissées au chapitre 3 a) et nous renvoyons pour plus de détails à nos publications déjà citées et à nos autres publications dans ce domaine[32].

Ce que nous voulons relever, c'est la concordance méthodologique existant entre la méthode de communication globale décrite et les stratégies ou heuristiques utilisées par les psycholinguistes pour étudier et décrire les aspects et les mécanismes du langage. La méthode d'enseignement devient un moyen d'intervenir au niveau de ces aspects et de ces mécanismes en les utilisant pour un maximum d'efficacité. D'aucuns pourraient élever une objection de pragmatisme. Ce serait pour eux se méprendre sur le souci caractérisant le travail pédagogique en profon-

32 Marius VAUCHER: «The conference language laboratory or the collective audio-active method of proficiency oral practice», *Bulletin CILA 15*, organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, Neuchâtel, 1972, 21–26.
«L'apport culturel obtenu par la méthode pluridisciplinaire d'enseignement de la compétence de communication au niveau universitaire», *Bulletin CILA 27*, Neuchâtel, 1978, 23–31.
«The Group-Discussion Language Laboratory Developed to Assist a Subject - Language Interaction Method» *Bulletin CILA 28*, Neuchâtel, 1978, 79–83.

deur touchant les différents aspects de la langue (syntaxe, lexicologie, prononciation, élocution, etc.) qui accompagne ou mieux se greffe sur les processus de communication essentiels à la méthode.

Le schéma de Dean C. BARNLUND[33], que nous reproduisons, donne une idée de la complexité des messages qui peuvent s'inscrire dans une situation de communication. Il est, pensons-nous, suffisamment explicite dans notre contexte et illustre bien le cadre relationnel et social dans lequel se situent les phénomènes psycholinguistiques. C'est précisément celui que la méthode de communication globale entend respecter.



33 «A Transactional Model of Communication», *Language Behavior*, 1970.

4. *Conclusions*

Comme l'indique le titre de notre exposé, son but est descriptif et comparatif, mais aussi épistémologique.

Après avoir défini la notion de méthodologie de communication, nous avons situé le cadre dans lequel elle opère et avons concentré notre attention sur le problème de l'acquisition des connaissances en général et de la langue en particulier. Poussant plus avant des préoccupations didactiques, nous avons passé de la notion de méthodologie à celle de méthode de communication globale, c'est-à-dire de l'instrument de recherche fondamentale à celui pratique et expérimental de l'approche pédagogique.

L'aspect épistémologique de notre exposé a consisté à confronter cette méthode d'acquisition du langage avec les théories psycholinguistiques qui cherchent à décrire les mécanismes du fonctionnement, donc également de l'acquisition du langage. Nous pensons avoir établi la parenté étroite existant entre les recherches heuristiques qui constituent la plus récente tentative d'interprétation des problèmes du fonctionnement du langage et la méthode de communication globale. Sans négliger pour autant (tout au contraire) les aspects analytiques, les deux approches tentent la synthèse dans leur mise en oeuvre, scientifique pour l'une, pédagogique pour l'autre.

Université de Lausanne — Marius Vaucher
Ecole des hautes études commerciales
CH 1015 Dorigny-Lausanne

Bibliographie

AKIN Johnnye et ses co-éditeurs (1970): *Language Behavior, a Book of Readings in Communication.* The Hague-Paris, Mouton.

FESSENDEN Seth A. (1970): «Using Sociometry to Discover Intra-Group Relationships», *Language Behavior.* 188–203.

GIFFIN Kim (1970): «The Study of Speech Communication in Small-Group Research», *Language Behavior.*

THAYER Lee (1970): «On Theory-Building in Communication», *Language Behavior.*

BONTRAGER O.R. (1965): *Moral and Spiritual Values in the Schools.* Dubecque, Wm. C. Braun Company.

FREEDLE Roy O. and John B. CARROLL (1972): «Reflections», *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge.* Washington D.C., V.H. Winston and Sons.

TRABASO Tom (1972): *Mental Operations in Language Comprehension.* Washington D.C., V.H. Winstons and Sons.

FREDERIKSEN Carl H. (1972): *Effects of Task-Induced Cognitive Operations On Comprehension and Memory Processes.* Washington D.C., V.H. Winston and Sons.

WIDDOWSON H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. London, Oxford University Press. 164
HARRIS Henry. (1971): *The Group Approach to Leadership Testing*. London, Routeledge and Kegan Paul.
BRESSON François et Georges VIGNAUX (1973): *Le langage, les dictionnaires du savoir moderne*. Paris, CEPL.
SKINNER B.F. (1957): *Verbal Behavior*. New York, Appleton Century Crofts.
CHOMSKY N. (1959): «Un compte rendu du comportement verbal de B.F. Skinner», *Language 35*, 26–58.
FUCHS C. et P. LE GOFFIC (1975): *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris, classiques Hachette.
PIAGET Jean (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
MILLER, GALANTER and PRIBRAM (1970): *Plans and the structure of Behavior*. New York, Henry Holt.
MCCORMACK William C. and Stephen A. WURM (1977): «Language and Thought», *Anthropological Issues*. The Hague-Paris, Mouton.
SAPORTA Sol. (1961): *Psycholinguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
MAINGUENEAU Dominique (1976): *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Classiques Hachette.
DECAIGNY Theo (1973): *Communication audio-visuelle et pédagogie*. Bruxelles, Editions Labor, Paris, Fernand Nathan.
FISHMAN Joshua A. (1971): *Sociolinguistique*. Bruxelles, Editions Labor, Paris, Fernand Nathan.
VAUCHER, Marius (1972): «The Conference Language Laboratory or the Collective Audioactive Method of Proficiency Oral Practice», *Bulletin CILA 15*. Neuchâtel, 21–26.
- (1973) «La méthode de communication pour l'enseignement de l'anglais économique en tant que cours d'expression orale». *Bulletin CILA 18*. Neuchâtel, 58–68.
- (1974) «Le processus mental d'assimilation et d'utilisation des connaissances linguistiques», *Contact 21*. Aarau, 2–8.
- (1977) «Le cours d'anglais de l'Ecole des hautes études commerciales est devenu un cours pluridisciplinaire». *Bulletin CILA 25*. Neuchâtel, 43–46.
- (1978) «L'apport culturel obtenu par la méthode pluridisciplinaire d'enseignement de la compétence de communication au niveau universitaire», *Bulletin CILA 27*. Neuchâtel, 23–31.
- (1978) «The Group-Discussion Language Laboratory Developed to Assist a Subject – Language Interaction Method», *Bulletin CILA 28*. Neuchâtel, 79–83.